

「活用力を育成する授業」のためのルーブリック(改訂3版)

授業の要素を分析視点にした場合

中学校 先生 年 組

年 月 日() 校時

	教育計画・教育目標	評価	教材・教具	評価	発問・形成的評価	評価	説明・板書・指示 (生徒の学習活動)	評価	学習規律に 関わる指導	評価	学習集団の様子	評価
ステージA (各5点)	生徒の発達段階を踏まえて、具体的に行動目標化した教育目標を明示している。時間配分も適正である。		獲得した知識を活用して解決方法に迫り得る具体的な問題場面やケースを教材に準備している。		発問例「ゴミ捨ての防止方法を、根拠を示して提案して下さい」(思考・判断・表現)。		生活概念や身近な事象を、教科の専門的な視点と対比させるなど、生徒が見直したくなるように説明している。		友だちのつまずきを攻撃せず、共に理由を考えさせ、学びの共有ができるように指導している。		生徒が自発的に発展的な課題を発見し、生徒同士で学びを共有することができる。	
	学習後に、学習内容を越えて、生徒が新たな課題に挑みとなる仕掛けがある。		情感を揺さぶるような教材群を配列して、情動を伴う学びがおこなうような山場を組織している。		「本質的な問い」に迫るために、多くの発問を組織して、生徒の知的好奇心を揺さぶっている。		意図的につまずきを作り出して、生徒の発想の転換を図る学習場面を設定している。		全ての生徒に役割活動をさせるなど、リーダー行動がしやすい環境を作り社会性を培おうとしている。		生徒の学びのリーダーがいて、生徒達は他者の意見と自分の意見の異同を比較できる。	
	学習成果を活用する課題作文・資料作成など、表現力を培う場面設定がある。ルーブリックの完成度も高い。		翻訳されていない「生の教材」を準備して、探究的に概念獲得に迫っている。		学習の遅れがちな生徒への回復指導と、進んでいる生徒への発展的な個別指導も行っている。		ディベートや共同作業をさせるなど、積極的に学び合える活動を設定している。板書も対応している。		評価基準や授業ルールの決定に生徒の意見を取り入れて、メタ認知を育成することに挑戦している。		大半の生徒が、発問に自分の答えを用意することができ、積極的な姿勢で授業参加している。	
ステージB (各4点)	専門的な系統性をふまえて学習内容を構造化している。行動目標化と時間配分も適正である。		地域教材や身近な話題を準備し、生徒の力で調査・解決したくなるようにしている。		発問例「ゴミを放置したらどうなりますか」「どうしてゴミを捨てるのでしょうか」(思考・判断)。		意見対立を活用して問題の所在を明らかにするなど説明方法を工夫している。		生徒に他の生徒のつまずきから学ばせようとしている(失敗を恐れさせない指導をしている)。		半数くらいの生徒が、発問に自分の答えを用意することができ、積極的に反応している。	
	複数の既習内容を活用させる場面を設計して、新しく学ぶ内容をより深く理解させている。		「典型教材」を豊富に準備し、かつ配列を工夫して教育目標に迫っている。		つまずきを活かして、学級全体の学びに発展するよう適切に指導している。		板書を簡潔に構造化して(事象間の関係などを図式化する)学習内容を大観しやすくしている。		教師は生徒の個性について十分に説明できる。あるいは、生徒の自律心が育つような環境づくりをしている。		生徒の意見発表が支持され、生徒同士の学び合いに発展している。	
	パフォーマンス課題とそのルーブリックを準備しているが、ルーブリックの完成度が低い。		「キー・ワード」カードを活用するなど、学習内容の要素を強調し概念操作を容易にする工夫をしている。		本時の山場での達成状況をj確認する発問が適切で、未到達の生徒への個別指導の場面を設定している。		生徒の議論や提案などを板書に活かすなど、生徒の発表・活動を積極的に学習内容に取り入れている。		自己評価する場面を設定して学習方法だけでなく集団での自分の役割を意識させている。		ほとんど全員の生徒が、教員の指示にしたがって速やかに行動できる。	
ステージC (各3点)	専門的な知識や技術が豊富かつ正確で、教育目標を行動目標化している。		原因と結果など事象間の関係を生徒が考えやすい対比できる教材(話題)を用意している。		発問例「A町とB町では、ゴミの様子はどれくらい違いますか」(理解・資料活用技能)。		説明や模範演技が学力状況に対応していて、具体的にわかりやすく生徒が模倣しやすい。		ていねいな言葉遣いなどで、生徒が適度にリラックスできる雰囲気を醸成している。		一部の生徒が、発問に積極的に回答したり、教員に質問することができている。	
	単元計画に基づいて、本時の学習内容を焦点化し、時間配分も工夫している。		教科書などから学習内容を読み取らせる工夫をして、教え込まないようにしている。		複数の発問を組み立てて、教材から情報を読み取らせて図表などにまとめさせている。		簡潔に整理した板書で、ノート作成と思考時間とのバランスを取っている。		規律を乱す行為に対する指導のタイミングが良く、毅然としている。		半数くらいの生徒は積極的に発表しただけで、指示されるとスムーズに学習活動を行える。	
	授業内容は知識・技能の習得だけでなく、思考力の育成にも時間を割いている。		情報機器や視聴覚教材・教具を活用し、認知をしやすくしている。		机間指導などで、学習活動の進捗状況を確認し個別指導している。		調べた結果など、生徒に自分の意見を発表させる場面を設定している。		学習活動に意欲を示さない生徒への指導が適切である。		ざわつき程度はあるが長引かない。極端な姿勢の乱れはない。	
ステージD (各2点)	学習内容の定着を図る取り組みを継続的に実践している。		教科書や地図帳など生徒が持参している教材を適切に活用している。		発問のタイミングがよい。		学習内容にあわせて学習形態を工夫している。		発表するときや、他者の発言を聞く態度に対するマナーを育てようとしている。		寝ている生徒がいない。	
	専門的知識や技術に不正確な部分があったり、系統性に乏しい。あるいは、教育目標と時間配分が対応しない。		教育目標に迫るための教材や話題などが不足している。		発問例「どこにゴミが落ちていましたか」「どんなゴミですか」「いつ見ましたか」(知識)。		言語的に言い換えるだけの説明が多く、具体性に欠け抽象的でわかりにくい。		生徒がノートを取っている時に説明や発問するなど、学習指導リズムが不安定である。		大半の生徒は、説明を聞きノートを取るだけの受動的態度で授業を受けている。	
	学習内容を貫いたり、まとめる概念などがなく、本時の焦点がわかりにくい。		多くの教材を用意しているが、教育目標に迫るために活かすしきれない。		複数の事象間の関係を説明できる力がつくような発問がない。		学習内容が、知識的事項だけを羅列する授業になっている。		私語を止めたり、学習姿勢を直すなど指導のタイミングが遅い。		雰囲気を壊す行為に対して、周囲の生徒たちは関与せず教師任せである。	
ステージE (各1点)	授業内容は知識や技能の習得だけになっていて、思考力を育成する場面がない。		教材の意味を教師が説明してしまい、生徒が新たな解釈をする余地が殆どない。		一問一答式の発問が中心で、表現力を求める発問がない。		板書が、知識的事項だけを羅列した状態になっている。		崩れた姿勢への指導がなかったり、指導基準が不明で、規律指導があいまいである。		私語があるが、指導すれば止まる。	
	学習内容の定着を図るための工夫や、取り組みがない。		教材の提示方法に工夫がなく、生徒には着眼点や判断基準がわかりにくい。		全体観察をふまえて全体指導しているが、個別指導をすることがない。		生徒の活動が教科書の朗読程度しかなく、授業展開に関与する場面が殆どない。		黒板や教材に向かって発声するなど、視野から生徒の状況を外す傾向が強い。		寝ている生徒が数人いる。	
	専門的知識や技術に誤りが多く、体系的な学習指導に不安がある。		教育目標に直接結びつかない話題が多く、教材の意味を活かすことができない。		発問や形成的評価を殆どしないで、教員が一方的に話し(説明)している。		教材から読み取れる情報や生徒の経験と、説明が遊離することが多くわかりにくい。		指示などが一貫せず、場当たり的な授業経営の印象を受ける。		大半の生徒が消極的な授業態度を示し、指示されても動作が遅い。	
その他 (各1点)	本時の教育目標が不明瞭である。		口頭説明を中心にしていて教師の言動だけが教材になっている。		教育目標に直接結びつかない発問が多い。		板書が、未整理だったり極端に多く(少なすぎ)、生徒が学習内容をまとめきれない。		指導の際に生徒の人格への配慮が足りない。		指導されても私語の止まらない生徒達がいる。	
	時間配分の計画性がなく、場当たり的な学習指導になっている。		教科書や副教材を使用せず、ノートプリントや板書だけで授業を展開している。		生徒の学習活動の進捗状況を確認したり、個別指導することがない。		生徒の活動場面が殆どなく、授業の進行に生徒は積極的に関与できない。		危険性を伴う活動場面で、生徒の活動を視認する位置取りや姿勢に無警戒である。		授業に参加せず、手遊び等をして学習活動を放棄している生徒が多い。	
								規律指導の方法や言動などが乱暴である。あるいは、威圧的言動が目立つ。		妨害的行動を支持する雰囲気を示す生徒が多い(私語をする生徒が多く騒然としている等)。		
								明白な意図的な妨害行為に対して対峙できず、指導をためらう。		立ち歩きがある。		
								生徒間での嫌がらせ行為などを放置する。		教師の指導に対する反抗など、その他の妨害行為がある。		

※1 思考を促す発問の基本形:「これは何ですか → 次にどうなりますか(選択肢の提示) → 結果を予想した理由を説明して下さい」発問例は、ゴミ問題の場面。

※2 評価の数値化には各項目ごとに、原則として3事象ずつチェックする(各列の満点は15点になる)。

尼崎市教育委員会 授業改善アドバイザー 倉橋 忠